

# Veiledningssamtaler: Hvordan kan mentor bidra til å utvikle en ny lærers forståelse for undervisningsarbeidet?

Merete Føinum<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Studien undersøker observert veiledning mellom en mentor og en nyutdannet lærer. Et sosiokulturelt perspektiv anlegges for å belyse forskningsspørsmålene: 1) Hvordan kan en mentor bidra til at en ny lærer får utvikle sin forståelse for undervisning? og 2) Hvordan anvendes dialogiske ressurser i veiledningssamtaler med en nyutdannet for å diskutere den nye lærerens undervisning? Interaksjonsanalyse brukes for å forstå mikroprosesser via tre episoder hentet fra to veiledningssamtaler. Analysen bidrar med kunnskap om hvordan mentorer kan anvende dialogiske ressurser (muntlige representasjoner, spørsmål og samtalestrategier) for å angi retningen i veiledningssamtaler. Studien utforsker hvordan en mentor med høy formalisert veilederutdanning og gode dialogiske ferdigheter gir prinsipielt orientert veiledning. I lys av veiledningsforskning argumenterer studien for at sterk mentorstyring ser ut til å muliggjøre analyse og utforskning av undervisning som kan bidra til å utvikle en ny lærers agency, både hva gjelder forståelse for eget undervisningsarbeid og praktisk handlingsrepertoar.

**Nøkkelord:** mentor, veiledningssamtale, Learning to Teach, Teacher Agency

## Abstract

This study examines observed mentoring between a mentor and a Newly Qualified Teacher (NQT) in a Norwegian mentoring program. A sociocultural perspective is applied to elucidate two questions: 1) How can a mentor contribute to developing a new teacher's understanding of own teaching? and 2) How are dialogical resources used in mentoring conversations with a NQT to discuss the new teacher's teaching? Interaction Analysis covers three episodes from two mentoring conversations to provide new knowledge on microprocesses and how mentors' use of dialogical resources (oral representations, questions and conversational moves) may drive and guide mentoring conversations. The study explores how a mentor with advanced formal training and strong dialogical skills manages principled mentoring contributing to developing a new teacher's agency, concerning both understanding of teaching and

Fagfellevurdert artikkel. Publisert: 26.11.2019

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2019 Merete Føinum

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1385>

practical repertoire. Findings are discussed in light of prior research and to claim that firm mentoring may enable analysis and exploration of teaching in mentoring conversations.

**Keywords:** Mentor, Mentoring Conversation, Learning to Teach, Teacher Agency

**\* Kontakt:**

Merete Føinun

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

E-post: [merete.foinum@ils.uio.no](mailto:merete.foinum@ils.uio.no)

## Introduksjon

Denne studien undersøker veiledning innen den norske *Veiledningsordningen for nyansatte nyutdannede lærere*. Ordningen ble landsomfattende fra 2010 og har som intensjon å lette overgangen mellom utdanning og yrke. En viktig begrunnelse for å veilede nyutdannede lærere er å motvirke den internasjonale trenden at lærere slutter i yrket etter få år (Achinstein, 2006; Ingersoll & Strong, 2011). Arbeidsgiver, altså skolen og/eller skoleeier, skal sørge for oppfølging og veiledning som støtter og bidrar til nye læreres profesjonelle utvikling (Rambøll, 2014; 2015). Få studier har så langt belyst kvaliteten på veiledningen i den norske veiledningsordningen. Vi finner evalueringsrapporter om veiledningsordningens utbredelse (Fladmo & Karterud 2012; Rambøll 2014; 2015; 2016), policydokumenter på intensjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2008; 2011; 2014) og studier som har behandlet veiledning som et implisitt tema når andre aspekter ved nyutdannede læreres situasjon ble undersøkt (Caspersen & Raaen, 2014; Smith, Ulvik & Helleve, 2013). Rambølls (2016) kartlegging av veiledningsordningen indikerer at veiledningssamtaler er en utbredt veiledningsmetode, men ellers finner vi lite empirisk basert kunnskap om gjennomføringen og kvaliteten på veiledningen innen ordningen. Selv om arbeidsgivers forpliktelse om å tilby veiledning er forsøkt styrket via *Kvalitetsavtalen* fra 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014), finner Rambøll (2016) at kun 60 % av de nyutdannede får et veiledningstilbud. Utdanningsdirektoratet (2018) vurderer det som «litt tilfeldig hvem som får veiledning, hvordan veiledningen gjennomføres, og hvilken kompetanse veiledere har» (s. 1). Organisering av lærerveiledning ut fra et «tilfeldighetsprinsipp» kan neppe anses som et tegn på kvalitet (Hudson, 2013). Med bakgrunn i situasjonen har Stortinget anmodet regjeringen om å inngå samarbeid med relevante partnere for å utarbeide nye nasjonale rammer for veiledningsordningen som skal sikre at alle nyutdannede omfattes. Nye retningslinjer/prinsipp ble publisert i en pressemelding fra 10.9.2018 (Regjeringen.no, 2018).

Kvalitetssikring av veiledningssamtalene som tilbys nyutdannede forutsetter kunnskap om den veiledningen som allerede gis. *Veiledningssamtalen* fremstilles av en rekke norske lærerveiledningsforskere som det viktigste redskapet for veiledning av nye lærere (Bjerkholt, 2013; Bjerkholt, Ødegård, Søndena & Hjordemaal, 2014; Sundli, 2001). Norskspråklig veiledningslitteratur vektlegger dessuten at læring om egen undervisningspraksis forutsetter refleksjon av høy kvalitet (Brekke & Søndena, 2009; Handal & Lauvås, 1983; Lejonberg, 2016). Empiriske studier som har undersøkt norske læreres veiledningssamtaler finner imidlertid sjelden den slags refleksjon som forskerne mener er nødvendig for å utvide forståelsen av praksis (Bjerkholt, 2013; Jensen, 2016; Ottesen, 2006; Sundli 2001). Det kan se ut til at det eksisterer et gap mellom forskernes idealer og læreres gjennomføring. Med bakgrunn i problematiseringen, og med manglende viten om veiledningen nyutdannede lærere tilbys innen dagens veiledningsordning, fremkommer et behov for å skaffe mer kunnskap om gjennomføringen av veiledningssamtaler. Formålet med studien er å bidra til å belyse veiledningssamtaler og mentorers arbeid med dem.

Studien undersøker prosessuelle aspekter ved veiledningssamtaler om undervisning mellom en mentor og en nyutdannet lærer som deltok i norsk veiledningsordning. Forskningsspørsmålene er: Hvordan kan en mentor bidra til at en ny lærer får utvikle sin forståelse for undervisning? og; Hvordan anvendes dialogiske ressurser i veiledningssamtaler med en nyutdannet for å diskutere den nye lærerens undervisning?

Spørsmål 1 innrettes mot å belyse en mentors arbeid med å styre progresjonen i veiledningssamtalene. Et eksplorerende eksempel vil få frem noen bruddstykker av en mentors arbeid med å få veiledningsprosessen til å støtte opp under en nyutdannet lærers profesjonelle utvikling. Begrepet «dialogiske ressurser» i spørsmål 2 henviser til ulike samtalestrategiske ressurser deltakerne kan tenkes å anvende i veiledningssamtaler i den hensikt å mediere et profesjonelt relevant innhold. Spørsmålet stilles for å undersøke empirisk bruk av slike ressurser.

## **Studiens teoretiske ramme**

Et sosiokulturelt perspektiv anlegges for å belyse studiens forskningsspørsmål. Sett i lys av dette perspektivet, vil nye læreres forståelse for eget undervisningsarbeid kunne utvikles i samhandling mellom lærere – for eksempel gjennom deltagelse i veiledningssamtaler. Studien til Edwards og Protheroe (2003) viser for eksempel at nye lærere kan utvide sin kapasitet til å fortolke klasserommets kompleksitet, utvikle mer sensitivitet overfor hvordan ulike elever lærer og bli mer responderende overfor ulike elevers behov ved å inngå i tette samarbeidsrelasjoner med mer erfarne, lokalkjente mentorer. Læring om egen undervisning kan, i lys av sosiokulturelt orientert forskning forstås som en utvidelse av *teacher agency* (Edwards & D'arcy, 2004; Edwards & Protheroe, 2003). Dette handler, slik jeg ser det; både om en utvidelse av lærerens forståelse for undervisning og om å utvikle praktisk kapasitet til å undervise. Ifølge Edwards og D'arcy (2004) finnes ressurser i læreres omgivelser som kan støtte opp under nye læreres utvikling av *teacher agency* i form av redskap som er «både materielle og konseptuelle, og de kan også bestå av andre folk» (s. 147-148). Vinklingen med å undersøke bruken av dialogiske ressurser i veiledningssamtaler, kan gi nye innspill om norske læreres veiledningssamtaler, ettersom eksisterende studier har prioritert å vurdere henholdsvis refleksjon (Bjerkholt, 2013; Ottesen, 2007; Sundli, 2001) og rituell strukturering (Jensen, 2016).

## **Hva innebærer det å veilede nyutdannede lærere?**

Lærerveiledning kan ha ulike hensikter. Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors og Edwards-Groves (2014) har introdusert begrepet *praksisarkitektur* for å forklare hvordan ulike intensjoner for hva veiledning skal bidra med kan påvirke idealer for og bidra til forskjellig oppbygning og utøvelse av veiledning. Veiledning identifiseres som tre ulike «prosjekt» med ulik intensjon: 1) *supervision* (tilsyn), 2) *support* (støtte) og 3) *collaborative self-development* (samarbeidende selv-utvikling). Veiledning som støtte-arkitektur er dominerende i norsk veiledning med nyutdannede. En mer erfaren lærer bidrar da med støtte til en ny(-utdannet) i den hensikt å utvikle den nye lærerens profesjonelle praksis.

Det finnes flere årsaker til at nyutdannede kan ha behov for veiledning. Studier fra Norge og andre land peker på at det første året som lærer oppleves krevende (Achinstein, 2006; Bjerkholt, 2013; Caspersen & Raaen, 2014; Gold, 1996; Mutton, Hagger & Burn, 2011; Smith, Ulvik & Helleve, 2013). Nyansatte, nyutdannede lærere må raskt skaffe seg oversikt over skolens rutiner, regler og normer, orientere seg om materiell, rom og planer, bli kjent med andre lærere og skolens øvrige personale, skape nødvendig samarbeid samt bygge relasjoner med elevene og deres foresatte. Forskning viser at utfordringer som går igjen når nye lærere skal lære å undervise (*learning to teach*) handler om å lære å planlegge undervisning som samsvarer med læreplanens mål (Mutton mfl., 2011), om å håndtere elevers forskjellighet i klasserommet (Edwards & Protheroe, 2003), om å greie å skape struktur, disiplin og arbeidsro (Evertson & Smithey, 2000) samt om å motivere elever til å arbeide med de oppgavene de skal. Differensiert undervisning ser ut til å være spesielt komplekst å lære (Hagger, Mutton & Burn, 2011; Mutton mfl., 2011). Norske nyutdannede rapporterer om utfordringer i situasjoner med problematferd, og ved tilrettelegging for elever med spesielle behov (Bjerkholt, 2013). I sum indikerer studier fra flere

land at nyutdannede både trenger generell støtte og spesifikk hjelp med å utvikle strategier for planlegging og instruksjon, da særskilt med å få til differensiert, elevtilpasset undervisning. Forskere har påvist styrker hos nyutdannede lærere som kan utnyttes i veiledning. Mange nyutdannede lærere anser seg selv som bidragsytere i arbeidsfellesskapet ettersom de har oppdatert faglig spesialisering, god digital kompetanse og høyt engasjement (Bjerkholt, 2013; Ulvik & Langørgen, 2012; Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Mange nyutdannede viser stor tiltro til egne ferdigheter. Høy mestringsforventing (*self-efficacy*) anses av Tschannen-Moran og Hoy (2001) som en ressurs hos nyutdannede lærere fordi høy mestringsforventning gir håp og styrke til å greie å utfordre seg selv. Med bakgrunn i hva vi vet om nyutdannedes utfordringer med å lære å undervise anses teacher agency som et sentralt læringsfelt mentorer bør stimulere i veiledning, både hva gjelder utvikling av forståelsen for egen undervisning og for å bidra til utvikling av den nye lærerens praktiske handlingsrepertoar.

Internasjonal lærerveiledningsforskning er relativt samstemt i at mentorstøttens innhold må ha profesjonell og faglig dreining dersom veiledningen skal bidra til å bygge opp begynnende læreres undervisningskapasitet (Hobson, Ashby, Malderes & Tomlinson, 2009; Hudson, 2013). Konstruktivistisk veiledning, som Sharon Feiman-Nemser (Feiman-Nemser & Beasley, 1998; Feiman-Nemser, 2001; Norman & Feiman-Nemser, 2005) har kalt *Educative mentoring (læringsfostrende veiledning)*, egner seg ifølge Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders og Baumert (2013) spesielt godt til å utvikle nyutdannede læreres kapasitet til å undervise. I læringsfostrende veiledning sørger mentor for å skape rom for analyse og utforsking i løpet av veiledningssamtalene. For at veiledningen skal ha langsiktig undervisningsutviklende hensikt bør mentorstøtten bidra til «å fremme en prinsipiell forståelse for undervisning» (Feiman-Nemser, 2001, s. 18). Franke og Dahlgren (1996) har identifisert to orienteringer som preger læreres veiledningssamtaler. I *prinsipp-orientert* veiledning bruker mentor enkelthendelser eksemplarisk. Prinsipielle poeng knyttes opp til undervisning. *Episode-orientert* veiledning kjennetegnes av en strøm detaljerte forklaringer av hendelser uten at mentor kobler an til prinsipp eller setter enkelthendelsene inn i større sammenhenger.

## Mentorers arbeid med veiledningssamtaler

Orland-Barak (2006) markerer et skille mellom mentors arbeid med *innholdselementet* (mentorenes *hva*) og mentors arbeid med *prosessuelle aspekter* (mentorenes *hvordan*). En tredje dimensjon mentorer arbeider med er *relasjon* (Bjørndal, 2009; 2011).

Forholdet mellom veiledningspartene kan omtales på ulike måter; symmetri-asymmetri/maktforhold/tillit (Handal & Lauvås, 1983; Skagen, 1998); roller i veiledning (Orland-Barak, 2006) eller posisjonering (Jensen, 2016). Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen og Bergen (2011) hevder på bakgrunn av en studie av 20 veiledningssamtaler at det eksisterer fire mentor-arketyper. Dimensjonene i modellen knyttes til hvor aktiv og kontrollerende/instruerende mentor opptrer i samtale. Arketypen *generalen* – hvor mentor både er svært aktiv og svært styrende – vurderes som mest hensiktsmessig for kunnskapsoverføring i studentveiledning, i følge studien. Det står i skarp kontrast til norske idealer for veiledning, hvor asymmetri ønskes dempet (Handal & Lauvås, 1983). Jensen (2016) indikerer at asymmetri mellom veileder og lærerstudent starter som sterk, men avtar etter hvert som den nye læreren innvies i læreryrket. Vi kan muligens slutte at asymmetri i veiledning med en nyutdannet er ytterligere redusert. Hvordan relasjonene er konstituert vil ha stor betydning for hvordan innholdet medieres (Orland-Barak, 2006).

En faktor Roehrig, Bohn, Turner og Pressley (2008) har identifisert som betydningsfull for at nyutdannede skal utvikle undervisningsferdighetene er at mentorer bruker *mye tid* til å diskutere saksområder relatert til undervisning. Generelt anbefales det innen undervisningsstøttende veiledning (*instructional mentoring*) at mentorer går inn for å gi veiledningen et innhold som fremmer utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anses nødvendige for å få til klasseromsundervisningen (Gold, 1990; 1996; Richter mfl., 2013). En diskurs innen norsk lærerveiledningsforskning har angått viktigheten av å diskutere (skole-)faglige og (fag-)didaktiske saksforhold (Føinum, 2016; Hoel, 2010; Ryeng, 2000). Ryeng og Skagen (2011) hevder at veiledning om skolefag skyves i bakgrunnen som følge av for sterk

betoning av generelle tverrfaglige fokus. Empiriske studier av veiledningssamtaler med norske nyutdannede viser imidlertid at undervisningsarbeidet tematiseres hyppig (Bjerkholt, 2013) og at tema som undervisning, klasseledelse og læreres vurderingsarbeid diskuteres over 50 % av tiden (Føinun, 2018). Det vi hittil vet for lite om er kvaliteten på diskusjonene.

Studier om veiledningssamtalenes prosessuelle sider, «mentorenes *hvordan*», viser mentorers bruk av dialogiske ressurser som metakommunikasjon (Bjørndal, 2009), direkte/indirekte forslag/råd (Bjørndal 2011; Strong & Baron, 2004), muntlige representasjoner (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Schwille, 2008) og ulike typer samtale-strategier (Carroll, 2004). Forskning om mentorers bruk av spørsmål har påvist uhensiktsmessig og lite variert bruk – mange lukkede spørsmål stilles i hurtig tempo med få oppfølgingsspørsmål (Bjørndal, 2009). Orland-Barak (2006) understreker hvordan ulike dialogiske linjer i veiledningssamtaler kan påvirke konstruksjonen og medieringen av innhold.

### **Bruk av dialogiske ressurser i læreres profesjonelle samtaler**

Empirisk forskning på læreres profesjonelle samtaler, både samtaler som forekommer i formelle og i uformelle møtesettinger, viser at lærere har en tendens til å ta i bruk *muntlige representasjoner* som samtaleressurs når de snakker om klasseromsundervisning (Junge, 2012; Little 2003; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Schwille, 2008). Én hyppig forekommende form for muntlig representasjon er tilbakeskuende *narrativ*. Konstruksjon av slike narrativ foregår som samspill mellom lærere som forteller om erfaringer fra egne klasserom (Junge, 2012). Junge finner tre typer tilbakeskuende narrativ. Historiefortelling uten innblanding produserer det Junge kaller *perle-narrativ*, mens aktive innspill fra flere samtale-partnerne produserer *samkonstruerte narrativ*. En kombinasjon av disse to kalles *perle-samkonstruksjon*. Deltakerne bygger ut tema med utgangspunkt i et oppstarts-narrativ. En annen form for muntlig representasjon om undervisning er fremoverskuende *visjon*, eller et *bilde* (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Little, 2003; Schwille, 2008). Konkret finner vi disse i veiledningssituasjoner der lærere samarbeider om å planlegge undervisning. De drøfter undervisning de ønsker å få til (Norman & Feiman-Nemser, 2005). Empiriske studier av veiledning viser hvordan lærere bringer slike muntlige representasjoner til liv ved å spille ut stemmer og replikker som skal imitere klasseromsinteraksjonen mellom lærer og elev (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Schwille, 2008).

Horn og Little (2010) har undersøkt læreres samtaler i faglige møtesammenhenger hvor elementer av veiledning inngikk mellom mer erfarne og mindre erfarne lærere. Horn og Little fant at lærere benyttet ulike samtalestrategiske trekk (*moves*); *normalisering*, *spesifisering*, *revidering* og *generalisering*. Normalisering «definerer et problem som normalt, som en forventet del av klasseromsarbeidet og ved læreres erfaring» (s. 192) og er en svært vanlig respons når lærere er frustrerte. Spesifisering starter ved å stille spørsmål som oppklarer, kartlegger, avklarer eller gransker (*probing questions*) (Schwille, 2008). Ifølge Horn og Little (2010) bør spesifisering føre til konkretisering, detaljering eller utdyping av personlig erfaring. Generalisering dreier seg om at spesifiseringer knyttes opp mot en prinsipiell forståelse for undervisning. Revidering handler ofte om å bruke andres innspill til å rekonstruere forståelsen av et problem. En ny fortelling om problem og løsning konstrueres. Normaliserings-responsene kan ifølge Horn og Little ha flere funksjoner; de kan virke solidaritetsskapende, identitetsskapende eller betryggende. Det viktigste i denne sammenhengen er at normaliseringsresponsen har potensial til å åpne opp samtalen i retning av utforskning og analyse. Dette skjer imidlertid kun dersom normaliseringsyttringer kobles opp mot andre samtalestrategier i det videre samtaleforløpet, ellers får normaliseringsresponsen en lukkende funksjon. I veiledning vil bruk av normalisering alene kunne tilsvare det Føinun (2016) har kalt *psykologisk-emosjonell mentorstøtte*. Dette er støtteutsagn som får den nyutdannede til «å føle seg bra» (Feiman-Nemser, 2001). Generelt bør lukking av problemutforsking anses lite hensiktsmessig i veiledningssamtaler, da samtalerne har som intensjon å skape samtalebetingelser som foster læring.

I kombinasjon kan bruk av ulike samtalestrategier bidra til at et problem fra klasserommet formuleres, defineres, rammes inn på ulike måter og reformuleres. Dessverre viser studier at læreres bruk av narrativ alene har begrenset verdi som kilde til læring på grunnlag av at drøftingene ikke kommer forbi normaliseringsstadiet (Horn & Little, 2010; Junge, 2012). Kompetent mentorstyring kan imidlertid bidra

til å øke muligheten for utforsking og analyse av erfaring (Feiman-Nemser, 2001; Horn & Little, 2010; Junge 2012). Hvordan dialogiske ressurser benyttes i veiledningssamtalene kan altså være avgjørende for om veiledningssamtaler gir potensial for læring, og for om nye lærere får mulighet til å utvikle forståelsen for eget undervisningsarbeid som følge av veiledning.

En analyse av observert ressursbruk i veiledningssamtaler, koblet med teori om lærerveiledning og om læreres profesjonelle samtaler, vil forhåpentligvis avdekke om kommunikasjonen mellom en mentor og en nyutdannet lærer legger til rette for at den nye læreren får utvikle forståelsen for eget undervisningsarbeid – et av aspektene ved lærerens agency. Studien undersøker i tillegg hvordan handling kan endres som en mulig følge av lærerens utvidede forståelse.

## Metode

### Forskningsdesign

Forskningsdesignet henter inspirasjon fra Mercer (2004) som hevder at sosiokulturelt orienterte analyser av pedagogiske mikroprosesser bør belyse utvikling over tid, samt informere om resultatet av læringsprosessene. Prosessorienteringen får konsekvenser for utvalg av data, analyse og hvilke teorier som anses relevante. Med bakgrunn i prosessstilnærmingen analyseres tre observerte episoder fra to etterfølgende veiledningssamtaler i et veiledningsforløp. Tilnærmingen kan bidra til å spore hvordan den nyutdannedes forståelse for eget undervisningsarbeid vokser frem.

### Forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne er lærere ved en 8–10-skole. De har fått fiktive navn. Mentor ble rekruttert fra studieemnet *Veiledning og mentoring i lærerprofesjonen 2*, arrangert ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Mentor Olava (47) er adjunkt. Hun har fordypning i engelsk, samt geografi og medievitenskap i fagkretsen. Olava har 17 års erfaring som lærer og underviser i engelsk og samfunnsfag. Hun er dessuten faggruppeleder i fagene. Mentor har gjennomført mentorutdanning på 30 studiepoeng, og har et par års erfaring med å veilede lærerstudenter. Den nyutdannede læreren Roar (29) er adjunkt med opprykk. Han har allmennlærerutdanning som inkluderer fagene matematikk, norsk, kristendom, religion og livssyn (KRL), med 2 års fordypning i samfunnsfag/historie. Roar underviser i samfunnsfag, engelsk og religion, livssyn og etikk (RLE). Roar fikk tilbud om veiledning én gang i uka den første høsten, og deretter annenhver uke det første året.

### Datainnsamling

Den viktigste datainnsamlingsstrategien var undersøkelser av «naturlig forekommende veiledning» (Silverman, 2011). Samtaledataene ble samlet inn med lydopptaker. Jeg inntok en rolle som ikke-deltagende observatør.

### Utvalg av data fra veiledningssamtaler

Jeg observerte 13 veiledningssamtaler mellom mentor Olava og Roar. De var spredt utover et skoleår. Roars veiledningsforløp ble valgt fordi veiledningen inneholdt omfattende diskusjoner om undervisning og klasseledelse. Data fra to samtaler tidlig på høsten belyser veiledning med en lærer med relativt lite undervisningserfaring. Tre veiledningsepisoder ble plukket ut ved teoretisk sampling (Corbin & Strauss, 2008) for detaljert analyse. Episodene er selektert med tanke på å vise hvordan mentor bruker sentrale dialogiske ressurser som muntlig representasjon, spørsmål og samtalestrategi i veiledningen.

I veiledningsepisode 1 ser vi hvordan en nyutdannet lærer presenterer et narrativ om et problem fra eget klasserom. Den nyutdannede og mentoren prøver å etablere en felles problemforståelse. Utdraget viser hvordan mentoren stiller spørsmål ved den nyutdannedes forklaring og utfordrer dennes problemforståelse. Videre utforsker de to hverandres alternative forståelser.

Veiledningsepisode 2 viser lærernes analyse. Episoden representerer et vendepunkt i den nyutdannedes transformerte problemforståelse. Tanker om hvilke tilnærminger som kan være hensiktsmessige for å løse problemet kommer frem. Veiledningsepisode 1 og 2 demonstrerer prosessen der deltakerne forhandler om og prøver å skape felles forståelse for problemet og relevante løsningsforslag.

I veiledningsepisode 3 presenteres den nyutdannedes videreutviklede forståelse etter å ha prøvd ut forslag fra mentorens veiledning i eget klasserom. Til sammen viser de tre episodene en liten del av et lengre veiledningsforløp.

## **Analysestrategi**

Veiledningssamtaler ble transkribert med utgangspunkt i Jeffersons (1973; 1979) konvensjoner. Interaksjonsanalyse (IA) (Jordan & Henderson, 1995) ble brukt for å undersøke tekstene. Min versjon av samtaleanalyse henter inspirasjon fra Linells (1998) og Mercers (2004) sosiokulturelle tilnærminger til å undersøke dialog i samtaledata. Mercer fremholder at «språk kan studeres som en sosial modus for tenkning» (s. 137) og som et «redskap for å få ting gjort» (s. 138). Ståstedet gir et relativt bredt rom for å tolke samtaledata. Teknisk sett bygger jeg opp samtaleanalysen i flere lag, etter anerkjente IA prinsipper. Lagene reflekterer analysens teoretiske nærhet eller distanse til empirien og bidrar til å klargjøre abstraksjonsnivået i analysen. Tre transkriberte samtaleutdrag presenteres med empiri-nære analyser. Disse viser hendelsesforløpet og progresjonen i samtalen. Samtaleaktivitetens betydning for veiledningsprosessen vurderes så ved hjelp av analysebegrep om narrative konstruksjonsmåter og angående mentors bruk av dialogiske ressurser (muntlig representasjon, spørsmål og samtalestrategi). En diskusjon om funnenes betydning, sett i lys av forskning og teori om veiledning, utgjør analysens tredje nivå og artikkelens siste del.

## **Resultat**

### **Veiledningsepisode 1: Roars utfordring**

Mentor Olava og Roar, en nyutdannet lærer, møtes til veiledningssamtale. Roar er i gang med sin andre uke på skolen. Olava har enda ikke rukket å observere Roars undervisning. Det er derved Roars egen fremstilling som er utgangspunkt for diskusjonene videre.

Etter at Roar har fortalt litt om hva som har gått bra i samfunnsfagundervisningen, spør mentor om Roar kan fortelle om «en time som gikk til helvete». Begge ler av mentors formulering. En lett og humoristisk stemning er skapt. Likefullt setter spørsmålet i gang en utbrodering fra Roars side om en undervisningsutfordring han opplever i 9. klasse. Her skal Roar undervise i samfunnsfag og engelsk fremover. Han skal også ha 5 støttetimer per uke med en av elevene, Knut. Olava kjenner til klassen. Hun har fungert som vikar der ved flere anledninger. Dessuten ble klassen diskutert i veiledning året før. Mentor veiledet da en annen nyutdannet som var kontaktlærer. Samtaleutdrag 1 er hentet 13 minutter inn i veiledningssamtalen.

Utdrag 1: Roars utfordring

1. **Roar:** [...] han kan ikke bare sitte der og ikke gjøre noe. For at selv om han er så flink. Så altså. Selv om han er så sterk da i enkelte fag. Så er det ikke greit at han sitter der og lager bråk. Da kan han ta og og være stille. Sant. Men hvis han da bare går i. Hvis han nekter å høre på meg gang på gang på gang på gang på gang. Så når ikke jeg noen mål. Jeg når ikke frem jeg. Så. Skal jeg bare akseptere det da? Eller skal jeg fortsette? Det er utrolig vanskelig.
2. **Mentor:** Ja, det er det. Det er det.
3. **Roar:** Ja! Fordi jeg kan ikke gi meg på det. Han skal jo gjøre det som jeg sier at han skal gjøre. Ehm.
4. **Mentor:** Ehm. Har du tenkt? Eh. Hm. Å gi han en annen oppgave?
5. **Roar:** Det har jeg tenkt til. Jeg hadde faktisk tenkt å høre med han om det er et fag han har lyst til å fordype seg i. Sånn at han faktisk får velge et fag selv. Fordi da har han faktisk valgt det selv.
6. **Mentor:** Men hva med å jobbe med engelsk? På et annet nivå?
7. **Roar:** Ja, det som. Men det som jeg kommer til å gjøre. Hvis han da ikke velger noe. Så kommer jeg til å velge for han. Og da velger jeg engelsk. Men han kommer uansett til å få artikler på engelsk som er mer avanserte som han skal få gjøre. Der han skal få skrive en oppsummering. Han skal få skrive litt om det. Det må jeg. Det må jeg gjøre. Det må vi!  
[...]
8. **Roar:** Men. Det som jeg har bestemt meg for da. Det er at han ikke skal få gjøre dette her da. At han ikke. Det var derfor jeg sa det også. At han tok for mye oppmerksomhet i den timen. Men da jeg gikk ut av timen så sa jeg at: «Nå! Dette skal ikke skje igjen». Så jeg ignorerer han mye nå. Og da synes han ikke det er noe gøy. Og han blir ignorert. Men det som er problemet er hvis medelevene gir han respons. Men jeg føler ikke at de gjør det nå, så mye.
9. **Mentor:** Nei

Figur 1: Utdrag 1 fra veiledningssamtale med Roar

### Analyse av veiledningsepisode 1

Roar starter med å fortelle at han strever med å undervise klassen (1). Spesielt oppleves atferden til Knut «utrolig vanskelig» fordi Roar ikke oppnår målene for undervisningen. Mentor støtter Roars oppfatning (2). Roar utdyper så omkring relasjonen til Knut (3), men mentor gir lite respons (4). Istedenfor styrer mentor samtalen i retning fag og en drøfting om oppgavedesign: Skal eleven Knut få alternative oppgaver? Mentors granskende spørsmål (4) avkrever en didaktisk utdypning fra Roars side om tilpasning av Knuts opplæring. Roars første innskytelse ser ut til å være at eleven selv kan få velge faget han vil jobbe med (5). Å gi denne valgmuligheten støttes ikke av mentor (6), som utelater å gi respons til forslaget. Mentor stiller heller enda et granskende spørsmål og utfordrer Roar faglig. Mentor vil vite hvordan Roar har tenkt å nivå-differensiere elevenes oppgaver i engelskfaget. Roar forsøker å komme opp med et konkret forslag til engelskoppgaver (7). Mot slutten av episoden gir Roar uttrykk for frustrasjon over at Knut krever mye oppmerksomhet (8). Roar har foreløpig løst problemet ved å ignorere Knut.

Ved at mentor oppfordret Roar til å konstruere et perle-narrativ (Junge, 2012) fikk Roar presentere et selvopplevd problem fra klasserommet relativt uforstyrret. En analyse av samtalestrategiske trekk basert på begrepsapparatet til Horn og Little (2010) viste at mentor fulgte opp frustrasjonen til Roar (2). Hans opplevelse ble validert som legitim. Mentor ga psykologisk-emosjonell støtte (Føinun, 2016). Normaliseringsyttringer kan åpne opp for videre progresjon i samtalene hvis normalisering kobles opp mot andre samtalestrategier på en konstruktiv måte. Her tok mentor ansvar for å bevege samtalen fra normalisering til spesifisering ved å stille kritiske og granskende spørsmål (4, 6). Mentors spørsmål fungerte som en brekkstang for videre diskusjon. Mentor angav retningen for videre analyse og problemløsning. Med sine spørsmål og ved å kreve spesifiseringer og konkretisering av tiltak fra Roar fikk mentor dreid samtalen inn mot å snakke fag.



## Veiledningsepisode 2: Læreren må utføre en handling

Veiledningsepisode 2 foregår 19 minutter ut i samme veiledningssamtale. Roar har nettopp fortalt mentor om hva PP-tjenesten, skoleledelsen og skolens ressursteam har gjort for å kartlegge Knuts læreforutsetninger. Knut har ikke fått diagnose. Kartleggingen har slått fast at Knut har svært gode intellektuelle evner. Faktisk er eleven eksepsjonelt skarp i enkelte fag. I episode 2 resonnerer Roar omkring hvordan han nå vil jobbe for å tilpasse undervisningen.

### Utdrag 2: Læreren må utføre en handling

1. **Roar:** [...] Nå er jo det på en måte bekreftet og på plass. Og da må en jo også utføre en handling da. Og den handlingen er da å gi han litt vanskeligere stoff slik at han på en måte får brynet seg på det. Det er det. Men utfordringen er som sagt det som skjer i timen når han sitter der og prater. Så får vi håpe, da, at hvis vi gir han litt andre ting og litt andre utfordringer, da. At kanskje det hjelper. Og at jeg kan ta han med ut. At kanskje han er interessert i det da.
2. **Mentor:** Jo! Men også. Eh. Jeg tenker på for eksempel i samfunnsfag. Så. Det kan jo hende at noen av disse oppgavene på niende. At de kan virke litt enkle. Men så er det alltid flere nivå. Innenfor forskjellige oppgaver.
3. **Roar:** Mm
4. **Mentor:** Og da. Når du sitter og planlegger dine timer med klassen så for eksempel at de skal. Eh. Drive med kartkunnskap nå. Og de skal lære alle kartene. Så er det veldig viktig at de vet hvorfor de skal lære om kartet. Kartene ikke sant? At de. Ehm. Vet at etter dette her så skal dere lære om første verdenskrig, andre verdenskrig, ikke sant? Eh. Det. Og uten å vite hvor disse landene er så kan, altså, har du ikke en full forståelse for det. Ehm. Hvis, hvis. Eh, han hadde gått litt videre. Ehm. Ikke sant? Hvis du hadde sagt: "Okay, du lærer deg kartkunnskap. Fordi du skal lære om første verdenskrig. Ehm. Og se litt nærmere på første verdenskrig. Fordi dette skal vi begynne med etterpå. Du kan begynne å se litt på det nå, i forhold til hvilke land er involvert og hvor landsgrensene går." Ehm. Ikke sant. Hvordan de flytter på seg. 1914 – 1918, ikke sant.
5. **Roar:** Uhm
6. **Mentor:** Hvordan de flytter på seg. Eh. Gi han litt ekstra utfordringer.
7. **Roar:** Mm. Ja, jeg må jo det og. Hm. Ikke sant?
8. **Mentor:** Ja, ja. Men altså. Samtidig så kan han være i klassen. Ikke sant. Fordi du skal undervise i samfunnsfag.
9. **Roar:** Uhm
10. **Mentor:** Og hvis han vet at han har fått litt sånn utdypende oppgaver. Eh. Så kan. Så kan han kanskje sitte i timen mye mer rolig og lytte til hva du sier.
11. **Roar:** Uhm
12. **Mentor:** Med tanke på. Ehm. Med en. Eh. Altså, hvorfor det er, er det at disse grensene flytter på seg.
13. **Roar:** Uhm
14. **Mentor:** Huff a meg, bare at han får litt andre utfordringer.
15. **Roar:** Men, men, jeg skjønner. Jeg skjønner veldig godt hva du mener [...]

Figur 2: Samtaleutdrag 2 fra veiledningssamtale med Roar

## Analyse av veiledningsepisode 2

Utdrag 2 presenterer Roars begrunnelse for å gi Knut mer avanserte oppgaver (1). Roar refererer til kartleggingsresultatene han bragte inn i samtalen som en kunnskapsmessig ressurs like før. Mentor styrer nå retningen på veiledningen vekk fra engelskfaget inn mot samfunnsfagdidaktiske spørsmål (2). Det kan antas å ha sammenheng med at samfunnsfag er Roars fordypningsfag. Grepert med å snu den faglige retningen kan bidra til å «hekte Roar på» i en samtale om differensiering. Mentor starter med å poengtere at elevoppgaver på 9. trinn kan virke enkle, men lærere bør se etter muligheter til å tilpasse oppgavene. Mentor eksemplifiserer fra en aktivitet Roar er blitt kjent med allerede, nemlig planlegging av undervisning. Mentor gir et detaljert eksempel på hvordan Roar kan arbeide for å differensiere undervisningen (4) i emnet kartkunnskap. Mentor bruker elementer av rollespill og imitasjon for å vise

hvordan lærere kan begrunne målene for undervisningsøkta overfor elever. Så demonstrerer hun hvordan Roar kan gi en instruksjon spesielt tilpasset eleven Knut, i tillegg til instruksjonen til resten av klassen. I dialogen vist fra 5–15 kan vi legge merke at Roar kommer med korte innspill som «mm» og «uhm» (5, 7, 9, 11, 13). Tempoet i dialogen har økt (5-15). Roar viser ved responsene at han følger godt med på mentorens resonnement. Interaksjonen ender med at Roar gir uttrykk for at han forstår «veldig godt» hva mentor mener (15). Utsagnet kan indikere at mentor har fått Roar «om bord» i forhold til noen prinsipper om undervisning hun ønsker å fremheve.

Analysen viste at Roar i økende grad så ut til å ta hensyn til retningen indikert av mentorens spørring. I utdrag 2 tok Roar initiativ til å øke faglige krav i oppgaver til Knut (1). Roar begrunner det med nyvunnen kunnskap om elevens læreforutsetninger. Mentor tar i bruk dialogiske virkemidler kjent fra veiledning om å planlegge undervisning (Little, 2003; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Schwille, 2008). Hun imiterer Roars lærerstemme og iscenesetter et rollespill som levendegjør tenkt klasseromsinteraksjon mellom lærer og elev. Mentor skaper et eksemplarisk fremoverskuende bilde av hvordan Roars samfunnsfagundervisning kan tenkes å se ut i fremtiden. Mentor leverer en visualisering av Roars klasserom hvor vi finner rike mulighet for differensiering - arbeidsoppgaver og instruksjon tilpasses til elevenes ulike behov. Vi observerer også at eleven Knut posisjoneres som en mer aktiv deltaker i klassens læringsfellesskap enn før. Læreren, på sin side, ansvarliggjøres. Vi kan muligens hevde at mentor formidlet sitt profesjonelle ståsted via denne visualiseringen, i rolle som skolens mentor og representant for et større lærerfellesskap. I sum handler veiledningsepisoden om hva som er en hensiktsmessig arbeidsfordeling mellom lærer og elev innenfor klasserommets læringsfellesskap.

Ettersom eksempelbruken til mentor bygger på nærhet og relevans kan visjonen bli gjenkjennbar for Roar. Tempoet som økte i samspillet mot slutten av episode 2 kan videre tolkes som indikasjon på at de to opplever det som lettere å forstå hverandres ståsted. Muligens er vi vitne til et forløsende punkt i veiledningsprosessen hvor økt samstemthet oppstår som følge av perspektivforskyvning hos den nyutdannede læreren.

Hva Roar velger å gjøre med innspillene fra mentor, gjenstår å se. For å få vite noe om dette, må vi forfølge veiledningsprosessen videre til den påfølgende veiledningssamtalen.

### **Veiledningsepisode 3: Roars utprøving**

Fire dager senere er det gruppeveiledning. Mentor Olava ber de nyutdannede om å tenke på egen undervisning som har gått bra i løpet av den siste uken. Lærerne tenker stille ved seg selv og deler deretter positive erfaringer med hverandre. Roar henviser til forrige ukes veiledningssamtale som kontekst for det han nå vil ta opp.

1. **Roar:** Som vi snakket om sist fredag. Men da fikk jeg også faktisk litt feedback da, hvis du husker det (*henvendt til mentor Olava*).
2. **Mentor:** Mm (*ler*)
3. **Roar:** Da. Så jeg tok jo og benyttet meg av det da. Så det jeg gjorde var jo at vi har jo om Europa og kart og litt sånn. Og det er ikke alltid de skjønner hvorfor de skal lære kart for de har jo lært det før. Og de tror de kan det og. Så vi drøftet en god stund rundt det da. Og vi fikk etter hvert fler og fler som ville si noe om det. Og etter hvert så ville de begynne å diskutere hvordan karta ser ut og sånn da. Og det eskalerte jo. Jeg syntes det var veldig fint. Det var ikke helt planen.
4. **Mentor:** Jaha. Så morsomt.
5. **Roar:** Men jeg likte det. Så drøftinga gjorde jo at de i etterkant arbeidet veldig mye bedre da [...] Og så diskuterte vi jo det med han Knut også da, sant. For det var jo. Jeg vil jo gjerne at. Du sa det at jeg måtte helst forklare han.
6. **Mentor:** Uhum
7. **Roar:** Hvorfor han skal lære kart. Men jeg tenkte jo at hvorfor skal jeg forklare kun til han. Det er egentlig alle som trenger det.
8. **Mentor:** Ja!
9. **Roar:** Ehm. Og så gjorde jeg det da, som jeg nesten følte var veldig lurt av meg da. Men det var ikke det som var målet mitt (*ler*). Jeg tok å. Tok en tekst på engelsk.
10. **Mentor:** Uhum
11. **Roar:** Som egentlig var om årsakene til første verdenskrig.
12. **Mentor:** Ja.
13. **Roar:** [...] Etter å ha gått igjennom kartene da, så sa jeg da. «Nå vet du». Han kom med mange grunner da til at vi skulle lære kart. «Nå skal du ta og lese om årsakene til første verdenskrig. På engelsk». Og det jeg følte var at han likte det. Og at han. Men at han. Han skulle skrive et sammendrag på norsk til meg. Enten det var en setning, eller 20 setninger. Det var opp til han. Men jeg skulle forstå helheten. Og det det endte med det var at han leste. Men så følte han det var for mye jobb da. Og så begynte han å jobbe med kart da. Istedenfor
14. **Mentor:** Hm
15. **Roar:** Da tenkte jeg.
16. **Mentor:** Litt lat, da.
17. **Roar:** Ja. Men jeg tenkte; Ja ja. Da gjør han jo det alle andre gjør da. Istedenfor å ikke gjøre noe
18. **Mentor:** Hm. Veldig bra.
19. **Roar:** Så, da har jeg det i bakhånd. Hvis han slutter med å gjøre noe: «Da skal du gjøre dette». Pluss at jeg har skrevet ned mer som jeg kan gi han. Så. Det førte til at den timen gikk helt som smurt. Og alle jobbet. Og han jobbet med det han hatet å jobbe med. Det som han ikke skjønner hvorfor han skal jobbe med. Så da var jeg veldig fornøyd.
20. **Mentor:** Så bra!
21. **Roar:** Da tok jeg de tipsene jeg fikk og så gikk jeg derfra.
22. **Mentor:** Kult

Figur 3: Utdrag 3 fra veiledning med Roar

### Analyse av veiledningsepisode 3

I episode 3 forteller Roar om at han benyttet seg av tilbakemeldinger fra mentor (3) når han skulle undervise i klassen igjen etter siste veiledning. Roar følte at han greide å begrunne hensikten med kartundervisning overfor klassen (7). Elevenes engasjement tolkes som et tegn på at de forsto. Eleven Knut fikk en tilpasset instruksjon (13). Roar mener Knut likte å arbeide med mer avanserte oppgaver. Da Knut trakk seg unna og heller ville jobbe med kartene, sånn som resten av klassen vurderer Roar det som positivt at Knut arbeidet med faget i det hele tatt. Roar gir uttrykk for at han har tilegnet seg et knippe strategier han kan bruke med klassen senere (19). Ideer diskutert i forrige veiledning bidro, i følge Roar, til at han greide å gjøre hensiktsmessige didaktiske valg i timen (21).

Vi har sett at Roar reviderte sitt narrativ ved å posisjonere seg selv som en mer proaktiv lærer. Han agerte i forkant og tok styring over elevaktivitetene. Ny-fortellingen representerer et eksempel på et

perle-samkonstruert narrativ (Junge, 2012). Vi har sett at mentor bidro substansielt underveis til å utvikle Roars fortelling (4, 8, 12, 18, 20, 22). I utdrag 3 fremstilles relasjonen mellom lærer og elev som et samarbeid om faglige spørsmål og oppgaver, heller enn som en kamp (utdrag 1). Mentor støtter fortellingen av en suksesshistorie som hun heier frem fra sidelinjen (mot slutten av episode 3).

## Veiledningsprosessen

Gjennom tre episoder fulgte vi veiledning om en undervisningsutfordring. Forstått i lys av et prosessanalytisk perspektiv (Linell, 1998; Mercer, 2004) danner Roars narrativ (utdrag 1) opptakten til videre veiledning og muliggjør «snakk om undervisning». Deltakernes samtalearbeid kan tolkes som deres forsøk på å fremforhandle en felles retning for hvordan Roars utfordring bør håndteres. Til sammen viser de tre veiledningsepisodene hvordan to lærere skaper muligheter for analyse og utforskning av et undervisningsproblem og dets løsninger fra flere perspektiver. Funnene demonstrerer en fordel ved å undersøke veiledning som prosess: Vi kan spore endringer i den nyutdannedes forklaring og tilnærming til å løse et problem over tid. Prosesstilnærmingen er fruktbar for å få frem hvordan diskusjon om undervisning følges opp og hvordan den nyutdannede kan utvikle forståelse og ferdigheter gradvis, på bakgrunn av veiledning som en pågående prosess.

## Ansvarsfordelingen

På bakgrunn av interaksjonsanalysen fremstår ansvarsfordelingen i veiledningssamtalene som følger: Mens mentor tar ansvar for å lokke frem spesifiseringer fra den nyutdannede, tar Roar ansvar for å produsere spesifiseringer ut fra to ulike synsvinkler i løpet av det første samtaleutdraget. Først kommer en spesifisering om et undervisningsproblem i form av et problematiserende narrativ som rammes inn via en sosial og relasjonell orientert forståelse av klasseromsaktivitetene (1, 3, 8). Etter påtrykk fra mentor, mediert via kritiske spørsmål (4, 6), produserer Roar mer faglige og didaktisk orienterte spesifiseringer. Videre tar mentor ansvar for å koble spesifiseringene til andre strategier som kan bringe samtalen videre. Mentors viktigste bidrag, sett i lys av teori om hvordan samtaler best kan legge til rette for læring om undervisning, er at hun klarer å koble opp spesifiseringsbidragene mot generaliserte prinsipper om undervisning. Et prinsipp mentor fremhever er lærerens ansvar for å utforme tilstrekkelig differensiert undervisning, slik at elever med spesielle behov får mulighet til å lære ved å forbli i klasserommet (Episode 3: 2, 8, 10). Et annet prinsipp er lærerens ansvar for *alle elevers* læring. Den relativt sterke mentorstyringen i samtalene leder her til faglig diskusjon om differensiering av elevers oppgaver og om læreres tilpasning av instruksjon.

## Diskusjon

### Veiledningens bidrag til teacher agency

Sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv, skal det være mulig for lærere å utvikle eget undervisningsarbeid på bakgrunn av deltagelse i veiledningssamtaler (Edwards & D'arcy, 2004; Edwards & Protheroe, 2003). Mentors veiledning kan ha bidratt til å utvikle den nye lærerens forståelse for hvilke handlinger som var innenfor rekkevidde. Innspillene kan ha skapt økt oppmerksomhet om pedagogisk analyse av elevers læreforutsetninger og behov. Roar satte selv i gang med slik analyse i episode 2. Mentor bidro også til å øve på å tolke klasserommet med større sensitivitet. Lærerens fortolkningskompetanse utgjør et element ved teacher agency som bidrar til forståelse for elevers ulike behov. Roar klarte å agere på bakgrunn av ny forståelse. Det han oppnådde i klasserommet etter veiledning attribuerte han til at han ervervet et større repertoar og kunne undervise mer differensiert. Veiledning åpnet opp lærerens handlingsrom ved at et bilde av mulighetene ble synliggjort. Samtidig formidlet mentor også hvor grensene for ønskelig profesjonell undervisningspraksis burde gå. Vi så dette når mentor styrte læreren vekk fra enkelte ideer som kanskje ikke var så bærekraftige, sånn som å ignorere Knut eller å gi eleven for stor valgfrihet. Veiledning bidro, etter alt å dømme, både til å åpne opp og avgrense den nye lærerens profesjonelle

praksis, samt til å kontekstualisere undervisning i lys av mentors kjennskap til yrket og til lokale forhold. Lærerens agency kan ha blitt utviklet både hva gjelder forståelse og når det gjelder kapasitet til å omsette ny forståelse til praktisk handling.

### **Veiledning som bidrar til differensiert undervisning**

Forskere som beskriver førsteårslæreres styrker og utfordringer fremholder at nye lærere særlig har behov for å lære å differensiere sin undervisning (Mutton mfl., 2011; Hagger mfl., 2011). Veiledningen traff godt på dette punktet. Forståelse og handling er to sider ved lærerens agency som eksempelvis kom til syne da den nye læreren ga uttrykk for å ha økt kapasiteten til å undervise mer differensiert.

Innenfor en veiledning som støtte-arkitektur (Kemmis mfl., 2014) finner vi overraskende lite drøfting angående hvilke kompetanser mentorer trenger for å klare å støtte nyutdannede lærere på kvalitativt gode måter. Om nye lærere skal lære å differensiere sin undervisning på bakgrunn av veiledning må mentor både kunne sitt yrke og klare å mediere pedagogisk og (fag-)didaktisk substansielt innhold (Ryeng & Skagen, 2011). Mentorens formelle lærerkompetanse og erfaring er da essensiell. I lys av et sosiokulturelt perspektiv vil tydelig posisjonering ut fra faglig autoritet være på sin plass i en slik arkitektur. Den kunnskapsmessige asymmetrien anses da som en ressurs.

Spesielt utfordrende kan det ha vært for mentoren vi så å veilede på bakgrunn et subjektivt fremstilt narrativ. Mulighetene for å gi tilbakemelding fra en kunnskapsposisjon kan oppleves redusert og det kan føles tryggere å ty til støtte-erklæringer, selv om vi vet fra før at psykologisk-emosjonell mentor-støtte alene har liten verdi for å utvikle nye læreres undervisning (Føinun, 2016; Horn & Little 2010; Junge 2012). I veiledningen vi har sett på her kan lokal kjentmannskunnskap ha bidratt til at mentoren klarte å vurdere situasjonen. Økt bruk av observasjon kan ellers være et hjelpemiddel mentorer kan utnytte for å styrke det empiriske veiledningsgrunnlaget.

### **Mottakerkapasiteten**

Den nye lærerens evne til å motta veiledning bør ikke underkommuniseres. Caspersen og Raaen (2014) problematiserer nye læreres mottakerkapasitet, ettersom mange førsteårslærere strever med å formidle egne behov og utnytte støtte fra kolleger. Roar hadde styrke til å fortelle om sitt problem, evne til å motta veiledning og self-efficacy nok til å prøve ut diskuterte løsninger.

### **Hvordan ble dialogiske ressurser anvendt i veiledningssamtaler?**

Analysen viste variert bruk av dialogiske ressurser. Normalisering ble brukt støttende. Mentors bruk av granskende spørsmål skapte utfordring for den nyutdannede læren, slik at han måtte tenke nytt om problemet. Vi så vekslende bruk av to typer muntlige representasjoner om undervisning (bakoverskuende narrativ og fremoverskuende visjon), begge brukt i spesifiseringsøyemed. Mentors bidrag med å koble sammen relevante samtalestrategier på måter som ut fra teorien anses hensiktsmessig ledet til sunn veksling mellom spesifisering og generaliserte prinsipper. Normaliseringen fikk ikke fungere lukkende for videre progresjon i samtalene. Den dialogiske redskapsbruken la godt til rette for generalisert læring om undervisning.

### **Hvordan bidro mentor til at læreren fikk utvikle sin forståelse for undervisning?**

Mentor tok styring i veiledningssamtalene. Hun stilte granskende og kritiske spørsmål som utfordret den nyutdannedes fremstilling. Mentorens utspørring bidro til progresjon og kommunikasjon om pedagogikk og fag. Ved aktiv bruk av dialogiske ressurser klarte mentor å fremheve utvalgte prinsipper. Således var veiledningen prinsipielt orientert (Franke & Dahlgren, 1996) heller enn episodisk. Det anses bra ut fra konstruktivistiske idealer innen læringsfostrende veiledning (Feiman-Nemser, 2001). Med tanke på at de to fikk i stand analyse og utforsking fra flere perspektiv, tilfredsstiller veiledningen flere viktige kvalitetskriterier innen denne retningen.

## Sterkere mentorstyring

Sett i lys av nordisk veiledningstradisjon er det verdt å merke seg at mentoren ikke holdt sine profesjonelle meninger tilbake. Mentorstilen representerer på ingen måte generalen til Crasborn mfl. (2011), men vi ser konturene av en aktiv, mer kontrollerende og styrende mentor som utfordrer tidligere tiders idealer om veileders tilbakeholdenhet (Handal og Lauvås, 1983). Veiledningen representerer muligens en modernisert variant av veiledning som støtte (Kemmis mfl., 2014). Mentors høye veiledningskompetanse gir kunnskaper, ferdigheter og mot til å formidle eget profesjonelt ståsted.

## Dialogiske ferdigheter som utviklingsområde i veiledning og veilederkvalifisering

Mentors bruk av dialogiske ressurser i veiledningssamtaler kan bidra til å hemme eller fremme læringsfostrende samtalebetingelser. Mentors jobb handler blant annet om å drive dialogen fremover og styre samtalen forbi normaliseringsstadiet. Teoretiske ideer som mentorer kan ta lærdom av er at det finnes både empirisk og teoretisk støtte for at hensiktsmessig oppkobling mellom normalisering og andre relevante samtalestrategier kan lede til samtalebetingelser som legger godt til rette for generalisert læring om undervisning (Horn & Little, 2010). Videre er det mentors ansvar å arbeide for å få til granskende, prinsipielt orientert veiledning (Feiman-Nemser, 2001; Franke & Dahlgren, 1996). Mentors bruk av spørsmål og veksling mellom spesifisering og generalisering anses spesielt sentralt for å få til utforskning og analyse av erfaring. Sistnevnte viser seg igjen å være avgjørende for vellykket utvidelse av læreres forståelse for praksis (Feiman-Nemser, 2001). Fordi dette er utfordrende å få til, er det av stor betydning for veiledningskvaliteten at mentorer får mulighet til å utvikle god *dialogisk kompetanse* i løpet av veilederutdanningen. I forlengelsen av dette, er et viktig område i veilederkvalifisering og kompetanseutvikling for mentorer å utruste mentorer med solide dialogiske ferdigheter slik at mentorene kan overvinne veiledningsfaglige hindringer påvist i litteratur om lærerveiledning (Bjørndal, 2009; Franke & Dahlgren, 1996; Jensen, 2016; Strong & Baron, 2004; Sundli 2001).

## Styrker og begrensninger

En sentral utfordring i ethvert studium av mentorers arbeid i veiledningssamtaler vil bestå i å bygge forståelse for hvordan innhold, relasjon og prosess er koblet, står i forhold til og påvirker hverandre (Orland-Barak, 2006; Skagen, 1998). En helhetlig forståelse av dette er komplisert å oppnå. Forskere trenger analytiske skillelinjer som bidrar til å belyse enkeltelementer med tilstrekkelig dybde og som hjelper til å redusere empirisk kompleksitet. I denne studien var det først og fremst «mentorens *hvordan*» og noen dialogiske aspekter ved deler av en veiledningsprosess jeg fikk belyst.

Studiens kvalitative metodeinnretning og detaljerte undersøkelse av et lite og begrenset datasett er en svakhet som gjør at resultatene fra studien neppe kan generaliseres. Indikerte sammenhenger og slutninger lar seg vanskelig bevise via en eksplorerende undersøkelse som denne. Likevel er studiens dyptgående analyse av profesjonelt utført lærerveiledning muligens også studiens fremste fortrinn. Studien har empirisk relevans fordi den bidrar til kunnskapsutvikling og inspirasjon for praktikere som ønsker å utføre god lærerveiledning. Funn og analyser gir empirisk basert kunnskapsgrunnlag for videre forskning på hvordan læreres veiledningssamtaler og tilhørende mikroprosesser foregår.

En prosessanalytisk tilnærming er relativt uvanlig å finne i studier om veiledning, men jeg vil argumentere for at vi trenger noen slike studier også, ellers kan vi få et kunnskapsmessig hull hvor prosessene som inngår i veiledning mistes av syne.

## Oppsummering

Gjennom en beskrivelse av mentorens sammensatte handlingsrepertoar, bestående av både spesifisering- og generaliseringskompetanse får analysene fram at artikulering av psykologisk-emosjonell mentorstøtte er viktig i seg selv, men at det ikke er tilstrekkelig for utvikling av agency hos nyutdannede lærere. Godt utviklede dialogiske ferdigheter ser ut til å være helt essensielt for at mentorer skal kunne greie å styre

veiledningsprosesser og -samtaler på hensiktsmessige måter som bidrar til utvikling av nye læreres agency og learning to teach prosesser. Artikkelen undersøkte en svært vanlig veiledningspraksis, nemlig å veilede nyutdannede lærere om undervisning kun ved hjelp av narrativ som veiledningsgrunnlag. Hvorvidt denne praksisen er optimal for å utvikle nye læreres undervisning bør det forskes mer på.

Et ubesvart spørsmål som tvinger seg frem med bakgrunn i studiens resultat er hvilken betydning det kan ha hatt for veiledningskvaliteten at mentoren i denne studien hadde gjennomført en omfattende veilederutdanning på 30 studiepoeng. Hva formell veiledningskompetanse og samspillet mellom mentorers ulike kompetanser har å si for veiledningskvalitet er et interessant område å forske på i fremtiden, særlig ettersom flere og flere norske veiledere oppnår høy formalisert veilederkvalifikasjon ved å ta veilederutdanning.

## Litteratur

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 123–138.  
<https://doi.org/10.1080/13450600500467290>
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I: Brekke, M. & Søndena, K. (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. I: Skagen, K. (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg., s. 189–212). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brekke, M. & Søndena, K. (Red.). (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carroll, D. (2005). Learning through interactive talk: A school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21, 457–473.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.005>
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/0141192032000060957>
- Edwards, A. & D'arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.  
<https://doi.org/10.1080/00220670009598721>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Feiman-Nemser, S. & Beasley, K. (1998). Mentoring as assisted performance. The case of co-planning. I: V. Richardson (Red.), *Constructivist teacher education* (s. 1–32). New York: Falmer.

- Fladmo, A. & Karterud, T. (2012). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere: Resultater fra kartleggingen vinteren 2012*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/gnist/veiledningsordning\\_n\\_rapport\\_2012.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/gnist/veiledningsordning_n_rapport_2012.pdf)
- Franke, A. & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627–641. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00004-2)
- Føinun, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 290–310. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2446>
- Føinun, M. (2018). Veiledningssamtaler med nyutdannede lærere: Hvilke tema prioriteres? *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1–24. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4903>
- Gold, Y. (1990). Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. I T. M. Bey & C. T. Homes (Red.), *Mentoring: Contemporary principles and issues* (s. 25–34). Reston: Association of Teacher Educators.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction. I J. Sikula (Red.), *Handbook of research in teacher education* (s. 548–594). New York: Macmillan.
- Hagger, H., Mutton, T. & Burn, K. (2011). Surprising but not shocking: The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.624999>
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Hoel, T. L. (2010). Underviser nyutdanna lærarar i fag? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hansen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 77–98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Hudson, P. (2013). Strategies for mentoring pedagogical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 363–381. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770226>
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research* 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jefferson, G. (1973). A Case of Precision Timing in Ordinary Conversation: Overlapped Tag-Positioned Address Terms in Closing Sequences. *Semiotica*, 9(1), 47–96. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.9.1.47>
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. I G. Psathas. (Red.), *Everyday Language* (s. 79–96). New York: Irvington.
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundation and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4, 39–103. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2)
- Junge, J. (2012). Læreres bruk av narrativer i kollegasamtaler. *Nordic Studies in Education*, 2(32), 127–138.



- Kemmis, S, Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren – Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere. Resultater fra kartleggingen høsten 2010*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/rapport\\_veiledningsordning\\_nytilsatte\\_nyutdannede\\_laerere.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/rapport_veiledningsordning_nytilsatte_nyutdannede_laerere.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnopplæringen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/avtale\\_mellom\\_kd\\_og\\_ks\\_om\\_kvalitetsutvikling\\_bhg\\_og\\_skole.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/avtale_mellom_kd_og_ks_om_kvalitetsutvikling_bhg_og_skole.pdf)
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning med begynnende lærere* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives (Impact: Studies in Language and Society, 3)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Little, J. W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Norman, P. J. & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679–697. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/13450600500364547>
- Ottesen, E. (2007). Reflection in Teacher Education. Reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager\\_veiledningsordningen\\_kartlegging.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf)
- Rambøll. (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole* (Ref. 1310000258). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ny-delrapport-evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-pedagoger-i-barnehage-og-skole-vedlegg-inkl.pdf>
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>

Regjeringen.no (2018). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/veiledning-gir-tryggere-larere/id2610493/>

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusman, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E. & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684–702. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008>

Ryeng, S. (2000). Fagdidaktisk kollegaveiledning i skolen: Faglighet – mulighet eller hindring? I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 163–174). Bergen: Fagbokforlaget.

Ryeng, S. & Skagen, K. (2011). Fagdidaktisk veiledning med kolleger og nyutdannede i skolen: Faglighet – mulighet eller hindring? I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 115–128). Bergen: Fagbokforlaget.

Schwille, S. A. (2008). The Professional Practice of Mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139–167. <https://doi.org/10.1086/590678>

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.

Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction: A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø.

Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Strong, M. & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.005>

Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll* (Doktoravhandling). Danmarks Pædagogiske Universitet, København.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>

Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>

Ulvik, M. & Langørger, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>